

## El árabe: pluralidad de registros y traducción. Aproximación didáctica

Nicolás Roser Nebot  
Universidad de Málaga

En cualquier presentación de un objeto docente propuesto, es imprescindible crear un marco psicológico en el que se pueda desenvolverse, con comodidad y en etapas sucesivas, el proceso de adquisición de los componentes materiales de ese mismo objeto. El dibujo de este *ámbito de aplicación y/o experimentación* se reviste de mayor protagonismo cuando el objeto por enseñar lo constituye ese conglomerado lingüístico/comunicativo que es la lengua (entendida siempre como lenguaje verbal, como oralidad; tanto en la competencia como en la actuación). Y si descendemos aún más en el detalle, construir un armazón, un eje de coordenadas, en el que ir distribuyendo, en sus redes de relación, los datos mínimos pertinentes con los que funciona un idioma; dicha construcción exige su presencia, por sí misma, en una progresión paralela a la distancia de esquemas mentales que se da entre dos códigos comunicativos de lo que, hasta ahora, se ha etiquetado como “lenguas naturales”.

Estamos hablando, claro está, de la situación lingüística que sucede cuando nos hallamos en el intento de conseguir desenvolvemos dentro de los módulos de expresión y comunicación de una segunda lengua (segunda con respecto a una primera *vernáculo*). En el caso de individuos adultos, ejercitarse en aprender una lengua no ofrece muchos puntos de comparación con ese mismo proceso en la niñez, o con la iniciación verbal en la comunidad idiomática de procedencia; si bien esa comparación, entre el modelo de adopción de la verbalidad en la niñez y el que se registra en la etapa adulta, puede aportar ciertos resortes pedagógicos de apoyo, quizá más por sugestión que por funcionamiento intrínseco. Situaciones de plurilingüismo social no es el tema que se pretende comentar aquí, aunque algunas de sus cuestiones no le sean, como es obvio, ajenas.

La coyuntura que nos interesa viene prescrita por el individuo adulto, o grupo de ellos, que busca el acceso a un universo mental-verbal distinto al que

intuye y utiliza de modo habitual en sus actos comunicativos y de reflexión interna, y que puede configurarse en uno o más códigos idiomáticos. Se añade a esto su integración en una institución de enseñanza que debe atenerse a unos límites espacio-temporales y a unos objetivos por alcanzar. Estos factores, límites y objetivos, fijan la distribución y administración de las estrategias de aprendizaje. A partir de este punto, no nos es posible generalizar más, pues ya los caracteres concretos de un idioma determinado imponen su propia realidad lingüística a la hora de describirlos y de transformarlos en accesibles para quienes, en un principio, dichos caracteres no poseen carga significativa alguna. Es de todos sabido que cada código idiomático responde a unas necesidades de comunicación propias de cada comunidad, sin que las soluciones particulares anulen por completo las soluciones generales, o que se puedan generalizar, en un análisis de lingüística comparada. La única pieza que se precisa ahora, en esta pequeña transposición taxonómica de la docencia de segundas lenguas, es el nombre del sistema verbal que se va a enseñar/aprender. En nuestras circunstancias, es el árabe.

Tanto en el tiempo de nuestro aprendizaje del árabe, en la universidad y en institutos nacionales y extranjeros especializados en su enseñanza, como en el corto período en que se nos ha permitido impartir su docencia, en un departamento universitario, apenas nos hemos topado con exposiciones de lo que hemos llamado *ámbito psicológico de actuación y/o experimentación del árabe*. La razón de ello estriba en que cualquier idioma se entiende como conjunto de técnicas de expresión que hay que interiorizar de modo teórico-práctico para ser utilizadas mecánicamente, y a la mayor velocidad posible, en el momento del intercambio comunicativo que impone, por necesidad, el uso de esa lengua particular. Y ello no sólo en el plano oral, sino también, y en el árabe con mayor insistencia, en el reconocimiento de los signos escritos y en las creaciones gráficas en esa lengua. Este planteamiento mecanicista en la concepción global de la enseñanza del árabe no impide, únicamente, un avance exponencial y armonioso en el conocimiento de esta lengua, sino que retrasa, en mucho, un manejo satisfactorio en las cuatro habilidades (comprender, expresarse, leer, escribir). Y aclaramos aquí que es el enfoque mecanicista de la enseñanza lo que no nos agrada y no la utilización de ejercicios que mejoran la mecánica de uso y la familiarización con los esquemas lingüísticos del árabe y que, en algunas etapas del aprendizaje, consideramos imprescindibles, cuando no recomendables.

Pero la inexistencia de formatos de presentación de la lengua árabe, en especial para los principiantes, no quita que exista una *mitología* en torno a las realidades en las que el árabe manifiesta su vida; y que los episodios de esta *mitología* aparezcan aquí y allá, entre clase y clase, entre tema y tema gramatical. Y el motivo de ser de una tal *mitología* va ligado al hecho anterior de la perspectiva mecánico-utilitarista, en la que se piensa cuando se

discute sobre algún aspecto del árabe como material de enseñanza. Hasta ahora, en los estudios filológicos o histórico-sociales, el árabe constituye un medio a través del cual alcanzar un fin, ya sea éste literario, histórico, religioso, sociológico... La producción resultante ha ido siempre encaminada más a la disección de cuerpos y objetos culturales muertos, que al aprovechamiento de los conocimientos descubiertos en la investigación en árabe, vertiéndolos en creaciones originales, certificadoras de lo positivo de la fecundación mutua entre civilizaciones. Aun contando con que la labor predominante en estos se ha centrado en la traducción de productos de civilización árabe, los mismos métodos empleados en ella se han resentido del enfoque preliminar, hasta cierto punto extralingüístico, del que estas investigaciones eran, y en ocasiones siguen siendo, subsidiarias. En muy escasas ocasiones, por no decir nulas, el árabe se suscribe en un campo de análisis predominantemente lingüístico. Prueba de ello es la carencia hiriente de material pedagógico de este idioma que sea adecuado, tanto a la idiosincrasia lingüística de los hispanohablantes, catalanohablantes, o hablantes de otras lenguas del espacio socio-político peninsular, como a los contenidos que reclama su instrucción en ella.

Aun ahora, en las tareas desplegadas bajo el palio de la lingüística aplicada, no es menor la necesidad de incrementar esfuerzos en pos de un análisis semiótico-verbal del árabe, a lo ancho y largo de sus realizaciones productivas. Y de ello hay ciertos indicios cuanto que la atención a *fenómenos dialectales* del árabe ha abierto la puerta, más aún de lo que estaba, a la comprensión de estos fenómenos, en los límites de su esencia lingüística. Todo ello puede proporcionar en su captación, descripción y aplicación de elementos significativos, una oportunidad preciosa para dar un salto cualitativo en las situaciones de enseñanza-aprendizaje del árabe, y en el traslado desde, y hacia, su sistema de semiótica gramatical, en las labores de traducción e interpretación. Al mismo tiempo, esa atención a *dialectalismos* vuelve a renovar algunos puntos de la *mitología docente* alrededor del árabe. No es nuestro parecer que esta *mitología* sea adecuada para el esbozo de un andamiaje psicológico que coloque al alumno de árabe en un posición cómoda y operativa para reconocer, radicar y desarrollar las tandas sucesivas provenientes de un adiestramiento progresivo en esta lengua.

Más tarde o más temprano, quien decidió internarse en la entidad lingüística del árabe descubre su vivencia diglósica (diglosia: convivencia paralela de dos lenguas, con desigual fortuna en la preeminencia de una y otra, según grupos sociales, individuos y situaciones de trueque verbal). Es decir, una lengua, o variedades de esa lengua, usada sólo en el instante de la comunicación oral, en el coloquio, en los intercambios que propone la cotidianidad social; y otra, acotada por las grafías impresas o manuscritas, aun contando con el aspecto de su declamación oral. Esta diglosia se ve como algo en cierto modo

traumatizante y predeterminado por la rareza y el exotismo de una lengua como el árabe. De ahí el desánimo de algunos estudiantes en uno de los recodos de la senda del aprendizaje, y su confusión ante un hecho así; y más aún cuando quien dirige su itinerario se reafirma en la fatalidad de una tal coyuntura. Y si bien la apreciación de la diglosia en el árabe no es desacertada en un principio, las conclusiones que de ella pueden extraerse son susceptibles de caer a veces en una distorsión de lo que realmente sucede.

La diglosia en el árabe no existe sino en aquellos hablantes que, como nosotros, desembarcan en él tras un viaje por otras lenguas, materna o de posterior adquisición. Y si la convivencia con el árabe se extiende y acentúa hasta alcanzar una frecuencia muy alta (caso de la residencia prolongada o definitiva en un país arabófono, por ejemplo), la sensación diglósica puede extinguirse o disminuir hasta un mínimo apenas perceptible. Sin embargo, los árabohablantes no se ven afectados por esa impresión de dicotomía o pluri-formidad de registros lingüísticos en sus actuaciones de semiótica verbal.

Es verdad que el árabe, en su verificación positiva, presenta amplias y múltiples bandas de realizaciones verbales en variedades o variantes geográficas y sociológicas. Pero ése es el estado ordinario y más frecuente en las lenguas naturales. La relativa homogeneidad del castellano/español, o del inglés, no debe hacernos olvidar este dato. La fluctuación de los elementos lingüísticos y sus relaciones, por mor de la geografía o la trama social, también acontece en el italiano, el griego, el chino e, incluso, el francés y el alemán. Y en ninguna de estas lenguas, a la hora de exponerlas, se cargan las tintas en la relativa disgregación lingüística que habita en sus dominios.

Por otra parte, la diglosia o la fragmentación del habla árabe, en variedades de distinta índole, no afecta, en un primer momento, en el análisis de sus paradigmas en el ámbito de la lengua. Entendemos aquí la lengua y el habla en equivalencia con el sentido que confiere Saussure a su *langue* y *parole*. Es un fenómeno que incumbe a los hablantes del árabe, y no a quienes se adhieren a él como usuarios suyos en encuentros comunicativos. Éstos no pueden pretender, y mucho menos en los primeros períodos de formación, llegar a comportarse como un hablante nativo árabe, ya que su propia concepción de la lengua, dado el diferente medio de acceso a ella, ha de ser forzosamente divergente. También la intención y los objetivos difieren en el nativo y en el hablante *adscrito*. La comunicación en el interior de una esfera árabe señala la metas de este último, en tanto que el primero desarrolla su personalidad lingüística específica a través del árabe. No hay por qué mezclar actitudes diametralmente diferenciadas ante el hecho lingüístico único del idioma árabe.

Como la intencionalidad comunicativa resulta preeminente en el proceso de aprendizaje del árabe para los no arabohablantes, el método de introducción a la lengua deberá tender a facilitarla, incluso en la transmisión teórica

de los materiales. Por este motivo, aun indicando y ejemplificando la estratificación de registros lingüísticos establecida en el árabe, habrá que definir, de manera clara y explícita, los constituyentes del registro, lengua o variedad en el árabe que sirve a este interés de comprender y hacerse comprender. Dicho registro, lengua o variedad es el árabe *más elocuente* (*al-'arabiyya al-fusha*) cualquiera que sea el nivel alcanzado en la actuación con él; ya sea oral o grafemáticamente. Un usuario nativo del árabe, como es bien sabido, no restringe sus actos de habla a este módulo de la lengua; y utiliza otros según la configuración de los actos lingüísticos en los que participa. Pero ello no define la situación del arabófono *muta'arrib* (arabizado), ni tampoco se le exige tal cosa por parte de los usuarios nativos o de los docentes. Es más, cualquier hablante del árabe se extrañará de que un no árabe emplee otro registro que no sea el *fusha* con cierta desenvoltura, sin que sea capaz de, al menos, entender enunciados en la *lengua* árabe *fusha*.

En la conciencia lingüística de los árabes, alguien merece el calificativo de culto cuando obtiene un dominio satisfactorio de los recursos lingüísticos que presenta la variedad *fusha*. Esa misma conciencia exige a los no árabes, que se arabicen lingüísticamente, gozar de una destreza similar. El grado de exigencia aumenta aún más si se trata de un traductor, un intérprete o un profesor de lengua árabe. Hablando de ello, habría que hacer notar que el conocimiento del árabe de la mayoría de personas que, en nuestro país y en otros, ocupan estas categorías profesionales, podría equipararse, en el caso de una muy buena preparación, al que posee un bachiller árabe; pero se mide, ese conocimiento, con dificultad seria ante la preparación de un licenciado árabe en su propia lengua. Aunque tampoco se tiene que imponer a los primeros una graduación tan elevada, con tal que cumplan su cometido con dignidad y eficacia.

En el imaginario que los árabes adjudican a su propia lengua, está la constatación de que todos ellos, además de los miembros de las poblaciones no arabófonas que habitan entre los árabes (bereberes, kurdos...), consideran que el culmen de su perfección, en lo referente a cultura personal y su yo distintivo entre los componentes del grupo, han de buscarlo en la potenciación de su competencia en el registro *fusha* de la lengua árabe. El cambio o utilización de otros registros, en razón del paso de un entorno comunicativo a otro, social o geográfico, no supone ningún esfuerzo adicional al arabohablante que conoce el *fusha*. Tampoco lo es para el individuo arabizado, si tiene claramente aprendidos los compuestos del *fusha* y sus funciones. En este sentido, la tendencia observada desde la generalización de la enseñanza pública en los países árabes y la presencia, cada vez más totalizadora, de los medios de comunicación en esta lengua en la comunidad arabófona, permitiría predecir, con la debida cautela y a medio plazo, un resultado cercano, aunque con matices distintos, al griego. En esta lengua, la homogeneización entre sus diversos

registros, con una antigüedad oficial de veinte años (1974), ha venido definida por la sustitución de la lengua literaria (*kazarevusa*) por el registro oral (*demotiki*) en todas las manifestaciones verbales, orales o escritas. En árabe, la *luga al-'ajbar* (lengua de las noticias-medios de comunicación), sin detenernos en lo diverso de su cristalización práctica, parece erigirse en un compromiso de estandarización entre el *fusha* y los demás registros. Al menos, ésa es la propensión que se comprueba en los actos de comunicación interárabes, cuando los emisores-destinatarios son usuarios habituales de registros árabes distanciados geográfica o socialmente. En la observación de esos mismos actos, es posible constatar cómo la indudable estratificación de los registros del árabe corre paralela a una estratificación de los temas, con posibilidad de ser abordados en cada intercambio verbal. El paso de un registro a otro depende, de modo directamente proporcional, a la complejidad del asunto que, en ese momento, se esté debatiendo. A mayor complejidad, mayor presencia del *fusha*. A mayor simplicidad, mayor operancia de registros sociolingüísticos más o menos desmarcados del *fusha*. Tampoco ha de perderse de vista, en este ángulo de reflexión, el papel del árabe como *lingua franca* entre los estudios musulmanes no árabes que no ha sufrido ninguna merma, más bien lo contrario, desde la primera arabización, originada por la expansión que tuvo lugar en los orígenes del Islam. La predilección por el *fusha* forma, también, uno de los valores propuestos por las corrientes de renovación que tienen lugar en el pensamiento islámico y en los grupos sociopolíticos que asumen esa renovación. Todo ello hace que el *fusha* no se sienta como algo extraño en la vida lingüística árabe, sino como un fenómeno natural en ella. Creemos que debería ser presentado, en el caso de su docencia a no arabófonos, con la misma naturalidad.

El conjunto de las consideraciones precedentes se presta a ser usado como descripción transportadora al entorno lingüístico que acoge a la lengua árabe. Pero es preciso centrarse, ahora, en cómo transmitir al novel, que se adentra en la arabización de su competencia comunicativa, una imagen equilibrada de sus objetivos, sus posibilidades, oportunidades, medios y etapas en la consecución de esa arabización. El valor pedagógico de ello, como ya se ha dicho, se halla en la misma escala que las unidades materiales que conforman el conocimiento del árabe. La simple acumulación de esas unidades en la memoria no conducen, de modo determinante, a una formación competente en lengua árabe. Por el contrario, la coordinación acertada de esas mismas unidades, aun cuando su cantidad es mínima, garantiza, en un porcentaje muy elevado, el acierto o fortuna de la intencionalidad que suscitó el acto comunicativo en árabe.

Aparte de esto, el perfil de estudiante de árabe que es objeto de nuestra atención, nos lo reporta su aspiración a convertirse en un traductor o intérprete de árabe. La docencia de una lengua adquirida en segunda vuelta es siempre

el recurso último de explotación de esta clase de utillaje profesional. Algunos de mis compañeros, docentes del árabe, no aceptarían la inclusión de la profesión de intérprete en los trabajos de versión directa o inversa que tiene como materia al árabe. Ello es así porque opinan que la lengua árabe *fusha* no existe más allá de sus manifestaciones textuales. Es ilógico, por tanto, plantear la perspectiva de su utilización en actos de habla que, de acuerdo a sus ideas, son irreales, lo cual es verdadero en algunos tipos de actos de habla (por ejemplo, la compra de víveres en un mercado popular de abastos o el coloquio entre los miembros del grupo familiar), donde se ponen en práctica otras variedades del árabe de modo acostumbrado; pero no abarca, como se ha visto antes, todo el espectro de actualizaciones de la competencia lingüística del nativo árabe, quien aprovecha el *fusha* en múltiples y repetidas ocasiones cada día. Por supuesto, en el caso de un individuo arabizado, la frecuencia del uso del *fusha* es mucho más alta.

El objetivo primordial que orienta la adquisición de una segunda lengua reside en el deseo de penetrar en los entresijos de sus producciones culturales o de civilización. Estas producciones, en lo que se vienen llamando *lenguas de cultura*, lo son, en términos generales pero no absolutos, en una variedad lingüística acuñada como otorgante de *status socio-cultural*. Las culturas ágrafas constituyen la excepción a esta norma. Los estudios de los fenómenos dialectales, o de variación de registros lingüísticos, dirigen sus análisis hacia conclusiones de tipo sociológico o antropológico. Pero estos enfoques no son los predominantes en las tareas de traducción e interpretación.

La *lengua de cultura*, en el contexto del árabe, es el *fusha*. En el caso de la traducción, no existe discusión ninguna en admitir que, al ser el *fusha* el único medio de expresión escrita resulte, obviamente, el objeto singular de estudio para los que se inician en el árabe. Ello no nos separa de la perspectiva tradicional en la enseñanza del árabe. Sólo que, en nuestra concepción y en la realidad, las manifestaciones textuales del *fusha* no agotan la capacidad de actuación con el mismo.

La interpretación, en su calidad de acto de habla, abre un margen a la polémica. No hay discrepancia cuando la visionamos en el ámbito de una conferencia, un discurso, una alocución oficial improvisada o no, una intervención televisiva o en las ondas de la radio... En todas estas situaciones, el *fusha* seguirá presidiendo el acto comunicativo; no por deseo personal alguno, sino porque las convenciones sociales árabes así lo disponen. Únicamente, si el acto de comunicación se produce con la participación de un emisor/destinatario árabe que, por causas diversas, desconoce el registro *fusha* del árabe (en una aduana, oficina de inmigración, juzgados), la regla precedente se ve quebrantada. Cuando una coyuntura así se verifica, los registros coloquiales toman las posiciones del *fusha* sin otra alternativa. Ahora bien, la adquisición de una capacidad de actuación lingüística en variedades árabes

que discrepan del *fusha* requiere, en los hablantes arabizados, el logro previo de una competencia, también lingüística, en el *fusha*... Del mismo modo, esta competencia es necesaria en el arabófono nativo, si se ve obligado a expresarse en un registro árabe no *fusha* que no es aquél en que, de modo habitual, efectúa sus contactos lingüísticos.

Conseguir tal competencia, tanto en arabófonos nativos como en arabizados, no conlleva una sobrecarga excesiva, ni en tiempo ni en esfuerzo. Pero estos dos factores, tiempo y esfuerzo, varían sus dimensiones en ambos casos, es decir, nativos y adscritos. En relación a los primeros (se trata siempre de personas educadas), procurarse la facultad de traslado rápido de un estrato lingüístico árabe a otro no exige sino algunos días. Cuando el interesado en el disfrute de tal virtualidad es el *muta'arrib*, el período de adquisición de esta habilidad fluctúa entre varios meses (tres por término medio) y medio año (siempre que demuestre una excelente competencia en el *fusha*). En cualquiera de los casos posibles, las marcas discretas particulares de cada registro ayudarán o complicarán el proceso de adquisición. También en los dos casos, arabizante y arabizado, el punto de partida y de referencia para la ejecución de las transformaciones necesarias en los materiales lingüísticos utilizados continuará siendo el *fusha* en alguna de sus manifestaciones, desde la *luga al-'ajbar* hasta enunciados de mayor complicación formal.

Queda claro, al menos para nosotros, que, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje del árabe, el registro que denominamos *fusha* constituirá la materia de trabajo. El material *fusha* deberá incluir, forzosamente, textos y discursos —enunciados verbales, orales o escritos— representativos y pertenecientes al conjunto global de sus estilos o estadios, ya sea en *luga al-'ajbar* o en las varias clases de creación literaria, producciones que son, todas, del registro *fusha*. Esta conjugación de estratos diferentes, en los materiales de enseñanza del *fusha*, nos parece insustituible, puesto que la *luga al-'ajbar* contiene una proporción, no desdeñable, de sintaxis y vocabulario de calco procedente del inglés y/o francés de las agencias de noticias. Por este motivo, hace falta un complemento amplificador del conocimiento del *fusha* por medio del manejo de obras literarias de más elaborada substancia lingüística. Ello permitirá, además, adquirir cierto bagaje de cultura individual árabe que alentará, aún más, al neófito en el despliegue de sus aptitudes en el idioma árabe.

El empleo de estos materiales *fusha*, en la traducción y en la interpretación, no va encaminado a recrear un hablante nativo en una segunda lengua, sino a la capacitación para intervenir como emisor-destinatario en actos lingüísticos de intencionalidad comunicativa en esa segunda lengua. La ilusión por convertirse en nativo, o la desilusión por la imposibilidad de serlo, debería ser una preocupación exclusiva de los espías que quieran llevar a término operaciones, propias de su condición, en los países árabes o entre



grupos arabófonos. La maestría en una segunda lengua no tiene por qué igualar los logros en una primera, si alcanza un nivel aceptable.

Tanto en las tareas de traducción como de interpretación, es necesario que los enunciados mantengan un carácter de oralidad, ya que, de esta manera, aparte de resultar un recurso inopinadamente eficaz para la asimilación de estructuras lingüísticas, asientan los prolegómenos de futuras participaciones en actos de habla, en *fusha* o en otros registros. Esto no es problema, dada la cantidad de materia —enunciados lingüísticos— que, diariamente, ofrecen las emisoras internacionales en árabe y que se prestan a variadas aplicaciones pedagógicas en todas las fases del aprendizaje. La educación y refuerzo de una memoria auditiva tiene una importancia decisiva en la aprehensión de una lengua como el árabe.

La adopción de otros registros y la complementación con ellos del *fusha* sería, en el actual estado de cosas, muy interesante como materia de *masters* y estudios de postgrado. De todas formas habrá que volver con más detalle, y en otras ocasiones, al planteamiento de la didáctica del árabe.